

学級レクを活用した通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童への支援

—通級指導教室における学習プログラムの活用—

Educational Support Using Class Recreations for Children with Potential Developmental Disabilities in Regular Classes Utilization of Learning Programs in School with Resource Rooms

伊藤 大河・伊藤 基晴

Taiga ITO・Motoharu ITO

概要

発達障害の児童生徒の多くは、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室等に通学することで、特別な教育的支援が実施されているが、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面、または両方で著しい困難がある児童については、通常学級に在籍しているため、当該児童に対する特別な教育的支援ができない場合が多く見受けられる。そこで本研究では、通級指導教室で取り組んでいる学習プログラムを学級担任に紹介し、その中から学級内の該当する児童に効果的なプログラムを学級レクに活用し、集団適応力を高めることが可能になると考え、小学6年生の通常学級で実践を行った。その結果、通常学級に在籍する知的発達に遅れはないものの発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応に役立つ可能性が示された。

キーワード：通級指導教室，自立活動，教科の補充指導，学級レクリエーション，発達障害

Abstract

In recent years, regular classes enrolled by children with remarkable difficulties in learning and/or behavior but no delay in intellectual development are increasing. So, special educational support for the children has become difficult to perform in the classes. In our research, we selected two effective programs from the nine learning programs conducted in the school with resource rooms. And we also proposed the utilization in the class recreation for improving the group adaptability of the children in the regular class. In this paper, we reported the results of the practice in regular class of six grade in elementary school. As the results, we suggested that our proposed method was effective to the children that may have developmental disabilities with no delay in intellectual development but need special educational support enrolled in regular classes.

Keywords: school with resource rooms, independence activity, supplementary guidance of subjects, class recreations, developmental disabilities

1. はじめに

1.1 緒言

特別支援教育は、共生社会の形成に向け、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものであり、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も確に應える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である¹⁾。例えば2011年のS県においては、義務教育人口約57万人のうち、特別支援学校在籍が約3.5千人(0.61%)、特別支援学級在籍が約6.4千人(1.02%)、通常学級在籍が約56.1万人(98.4%)という状況である²⁾。文部科学省では表1・表2に示す通り、2012年に通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果³⁾をまとめている。この結果によると、「知的発達に遅れはないものの、学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒」が、通常学級の中に6.5%程度在籍している。つまり、30人学級であれば1人ないし2人は「知的発達に遅れはないものの、学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒」が在籍していることとなる。これまで、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室等に通学する児童生徒のみが特別な教育的支援を受けることが多かったが、インクルーシブ教育システムを構築していくにあたっては、知的発達に遅れはないものの発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応が必要であると考えられる。

例えば榊原(2017)⁴⁾は、例外的に通常学級以外での教育を認めるアメリカやカナダのインクルーシブ教育と、多様な場を用意することが必要であるとして特別支援学校などを重要視する日本とは明らかに大きな相違があるとした上で、日本のインクルーシブ教育の合理的配慮の非合理性を指摘している。小島(2017)⁵⁾は、特別支援学級設置校において、通常学級に通う生徒の中にいる障害のある生徒への接し方がわからなかったり、差別意識をもったりしている生徒の意識を克服していくインクルーシブ教育システム構築を目指した交流および共同学習を実践している。また圓城寺・高橋・竹林・権藤・寺内(2017)⁶⁾は、編成方式の異なる学級(単式学級・複式学級・特別支援学級)において、困難さの把握と対応、環境の調整を図り、得意な学び方を活かして協働を仕組んだ授業づくりを、インクルーシブな視点による音楽活動を中心に実施している。

このように、インクルーシブ教育システムの構築に関する研究は各種行われているが、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する対応についての研究は十分に行われているとは言い難い。

表1 学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

	推定値 (95%信頼区間)
知的発達に遅れはないものの、学習面または行動面で著しい困難を示す	6.5% (6.2%～6.8%)
知的発達に遅れはないものの、学習面で著しい困難を示す	4.5% (4.2%～4.7%)
知的発達に遅れはないものの、行動面で著しい困難を示す	3.6% (3.4%～3.9%)
知的発達に遅れはないものの、学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6% (1.5%～1.7%)

注：文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果(2012)より

表2 学習面、各行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

	推定値 (95%信頼区間)
知的発達に遅れはないものの、学習面で著しい困難を示す	4.5% (4.2%～4.7%)
知的発達に遅れはないものの、「不注意」または「多動性・衝動性」の問題を著しく示す	3.1% (2.9%～3.3%)
知的発達に遅れはないものの、「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	1.1% (1.0%～1.3%)

注：文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果(2012)より

1.2 本研究の目的

区市町村立小中学校等で定期的に実施する「校内生徒指導委員会」や「教育相談特別支援委員会」などの専門委員会において、各学級から数多くの児童の問題行動や個々が抱える課題等の報告がなされることが多い。しかし、学級担任の日々実践する教育活動では、学校行事・学年行事・教科指導等を年間指導計画に基づいて漏れなく実施することで手いっぱいなのが現状である。したがって、個々の問題行動や課題を解消するよりも、学級集団を一方向に向かわせ、指導計画をこなしていかなざるを得ない現実があり、それが児童間のトラブルや教師と児童間の摩擦が発生する原因となっている。児童の問題行動や個々の課題は、これまでの通級指導教室での実践等^{7), 8)}を通して、児童の身体機能の発達の差や体験した量の差に起因していると推察している。学校は、4月から翌年3月の1年間の発達の差がある児童を一つの括りとして、学年を形成している。ところが、同じ行動・同じ遊び・同じ学習理解が児童に求められる厳しい状況が、学校組織の中にある。したがって、児童も教師も、日々大変な生活を送っているのが現状である。

またS県では、知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難があると担任が気付いた割合が10.7%である。S県F市内の小中学校をこの割合で考えると表3のような状況となる。

表3 学習面、各行動面で著しい困難を示すとされた児童の割合

平成 29 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	合計
6 月 1 日現在の児童数	1004	1036	956	999	1021	934	5950
10.7%に該当する人数（推計）	107.4	110.9	102.3	106.9	109.2	99.9	636.7
通級在籍数（4 月当初）	0	6	6	6	4	5	27

このように、通級指導教室で児童の困り感や課題解消に向けた学習に取り組んでいる児童の数はわずかであり、ほとんどが通常学級に在籍している状況である。

さらに、2016 年度の S 県内のいじめの認知件数は 9,092 件になり、そのうち小学校が 6,708 件、中学 1 年生までは 1,100 件前後で推移し、その後は学年が上がるごとに減少傾向にあることが文部科学省による調査で報告された。いじめの様態別状況では、「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」が最も多く 5,932 件であり、続いて「軽く暴力を振るわれる」が 1,794 件、「仲間はずれにされる」が 1,143 件であった⁹⁾。最も多い内容である「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」は暴力の火種ともなり、これらはコミュニケーション能力の低下に起因しているものが多い¹⁰⁾。そのため、学級の集団力や仲間意識、個々の集団適応力を高めることで軽減できるのではないかと考えられる。

そこで本研究では、知的発達に遅れはないものの発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応を目的とし、通級指導教室で取り組んでいる学習プログラムを学級担任に紹介した上で、その中から学級内の該当する児童に効果的なプログラムを学級レクに活用することで、集団適応力を高めることが可能になると考え、その実践を行い、効果を検証した。

2. 教員を対象にした通級指導教室における学習プログラムの体験

2.1 教員研修の目的と概要

2017 年 8 月に筆者を講師とし、S 県 F 市内の小中学校の教員を対象とした希望研修として、通級指導教室における学習プログラムの体験を行う教員研修（120 分）を実施した。参加者は 9 名（担任 5 名・担任外 2 名・特別支援 1 名・管理職 1 名）で、この研修では「目の前の困っている子に、これやってみませんか？学級レクに活用し、集団適応力を高められないか？」をテーマに、参加した教員に実際に通級指導教室で実施している学習プログラムを体験してもらい、それぞれの学習プログラムのねらいの確認と期待される効果

について意見を求めるものとした。これらの学習プログラムを、通常学級の学級レクレーション（以下「学級レク」と表記）等に活用し、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童に対して、少しでも集団生活に適應する力を身につけさせるための可能性を検討することとした。

2.2 教員研修の内容

はじめに、通級指導教室での取り組みについて説明を行った。具体的には、(1) 学級集団に適應できるだけの基本的な身体機能や運動機能を高める学習プログラムと個々の児童が抱える課題の解消をめざした学習プログラムを実施し、通常学級の同級生と同じ行動ができ、同じ遊びを可能にすることを目標に、少しでも児童の困り感の軽減ができるような学習を実施していること、(2) 学習の形態としては、担当教師と該当児童が1対1で90分間の学習を行い、保護者はその間、教育相談室のモニターを通して、2台のカメラから映し出される児童の学習の状況を見守っていること、(3) 通級指導教室での学習内容は、学校生活で「最低限必要とされるであろう動き」を細分化し、学習プログラムとして位置付けていることを説明した。基本的な身体機能や運動機能の補充に関する学習プログラムを表4、日常生活に必要な補充課題に関する学習プログラムを表5に示す。

次に、①ビジョントレーニング(眼球運動)、②フィンガートレーニング、③ボールトレーニング、④スティックトレーニング、⑤ペンシルドライブ、⑥ペグボード、⑦お話ししよう、⑧紙風船づくりの8つの学習プログラムについて、参加した教員に実際に体験してもらった。それぞれの具体的な内容については、表4および表5の「具体的な学習活動」欄に記載している。

表4 基本的な運動機能の補充に関する学習プログラム

	指 導 内 容	具体的な学習活動	学習のねらい	期待される効果
1	ビジョントレーニング	的確な視覚情報入手	教科書の行を飛ばさないで読む 正確なノート記録 算数・筆算の桁をそろえる	音読・朗読等の読書力 正確で、きれいなノート記録 基礎基本である正確な計算力
2	フィンガー体操	円滑な手指の動きで不器用さ解消	①カウント*両手親指から：パーとグーから ②ジャンケン*パーとグー・グーとチョキ・チョキとパーの入れ替え	しっかり指の曲げ伸ばしができる 左右：違う指の動きができる テンポ：ロー・ハイで速さに対応できる
3	ボール運動： 運動機能補強・コミュニケーション力UP	相手の意識化・調整力	①ボールにぎり(突起つきと通常の2種類を左右交互に) ②投げあげ左右片手・両手キャッチ ③対面してのパス(ノーバウンドとワンバウンド) ④ドリブル(両手・左右片手)	握力の補強・感覚感触の強化 調整力と動体視力補強 相手を意識したSST 対象物をコントロールする調整力アップ
4	スティック運動	バランス感覚・俊敏性・協調性	①手の上で棒を立てバランスをとる(左右) ②床の棒が倒れないうちに手拍子(俊敏性) ③2本のスティックでつくったロードを4種類のボールを転がし、往復させる	バランス感覚と耐久力補強 俊敏性と柔軟な動き SST(相手に合わせて)

2.3 質問紙調査

事前調査として、体験前にそれぞれのトレーニングの内容を知っているかについて5件法（知っている、やや知っている、どちらともいえない、やや知らない、知らない）で尋ねた。その後、各項目を実際に体験してもらい、体験後の調査として、どんな効果が期待できると思うか（自由記述）、学級で取り組めると思うか（5件法：取り組める、やや取り組める、どちらともいえない、やや取り組めない、取り組めない）、どの時間帯が効果的だと思うか（朝の会、帰りの会、業間や昼休み、学級活動）について尋ねた。また、それぞれのトレーニングの内容についての理解度を5件法（理解できた、やや理解できた、どちらともいえない、やや理解できなかった、理解できなかった）で尋ね、それぞれのトレーニングが通常学級の児童の役に立つと思うかについて5件法（役に立つ、やや役に立つ、どちらともいえない、やや役に立たない、役に立たない）で尋ねた。最後に教員研修全体を通しての感想を記入してもらった。なお、提出者は参加者の100%（9人）、有効回答数は9人であった。

表5 日常生活に必要な補充課題に関する学習プログラム

	指 導 内 容	具体的な学習活動	学習のねらい	期待される効果
5	補充課題	集中力向上 と気持ちの 軽減	①ペンシルドライブ	書く基本動作*丸塗り*立て塗り *斜め塗り*横塗り
			②ベグボード	空間認知等、事象を把握する力を育てる
			③お話ししよう	コミュニケーションの基本的なトレーニング
			④紙風船づくり	説明を見ながら、手順良く作成する力を育てる
			⑤先生の顔（絵）	基本的な絵画描写技能の向上
				筆圧が保てしっかりした文字が書け、日々の学習活動に生かす
				目線と作業効率が向上し、学習活動に生かせる
				計算カード・キーワードカードから会話へ発展
				気持ちを軽減させる「教えて・手伝って」が言える
				集中して、長時間取り組める気持ちを育てる

2.4 質問紙調査結果

①ビジョントレーニング（眼球運動）、②フィンガートレーニング、③ボールトレーニング、④スティックトレーニング、⑤ペンシルドライブ、⑥ベグボード、⑦お話ししよう、⑧紙風船づくりの8つの学習プログラムを、受講者が実際に体験した後に、体験してみたの評価、通常学級で活用できると思うかをそれぞれ5件法で尋ねた。また、通常学級において活用する場合どの時間帯に実施するのが良いかを、朝の会、帰りの会、業間や昼休み、学級活動の4択（複数回答可）で尋ねた。その結果を表6に示す。

それぞれの評価の理由を整理すると、①ビジョントレーニングについては、集中力を高めることと、視線を黒板とノートの間で行ったり来たりするのに役立つなどの効果があるのではないかと予想していた。通常学級での活用の可能性については、時間が短く簡単に取り組めるという意見が出された他、1対1で実施しないとしっかり眼球を動かしているか教師が確認できないなどの意見もあった。実施時間については、短い時間で集中力を高められるため、朝の会で実施するのが良いという意見が最も多かった。

②フィンガートレーニングについては、手と頭を同時に使ったり、細かい動きができるようになるために役立つなどの効果があるのではないかと予想していた。通常学級での活用の可能性については、遊び感覚で手軽に実施できることや、学級全体で楽しめることなどが意見として挙げられた。実施時間については、朝の会、業間や昼休み、学級活動に意見が分散しており、ゲーム感覚なのでいつでも取り組めるという意識を持ったと考えられる。

③ボールトレーニングについては、手や指の感覚を養うことと、相手のことを考えるという意識を養うなどの効果があるのではないかと予想していた。通常学級での活用の可能性については、ボールが必要なので教室で手軽に実施するのは難しいという意見が出された。実施時間については、同様の理由により学級活動の時間が圧倒的に多く、次いで業間や昼休みという結果となった。これはまとまった時間と場所を確保する

ためであると考えられる。

④スティックトレーニングについては、バランス感覚や瞬発力・俊敏性を養うとともに集中力を高めるのに役立つなどの効果があるのではないかと予想していた。通常学級での活用の可能性については、楽しく行えるが、道具が必要で広い場所で行う必要があるとの意見が出された。実施時間については、同様の理由により、学級活動の時間が圧倒的に多く、次いで業間や昼休みという結果となった。これは、ボールトレーニングと同様に、まとまった時間と場所を確保するためであると考えられる。

表6 各学習プログラムに対する評価結果

(n = 9)			体験 評価	通常学級 での活用	活用時間			
					朝の会	帰りの会	業間や昼休み	学級活動
			5 件法 () 内は標準偏差	割合 (%) (複数回答可)				
①ビジョントレーニング	追尾運動		4.44 (0.83)	3.78 (1.13)	66.7	0.0	33.3	11.1
	左右運動		4.56 (0.68)					
	上下運動		4.56 (0.68)					
	回転運動		4.44 (0.83)					
	両目寄せ運動		3.67 (1.33)					
②フィンガートレーニング	カウント	親指から同時に	5.00 (0.00)	4.78 (0.63)	44.4	0.0	44.4	33.3
		親指・小指交互	3.56 (1.07)					
	じゃんけん	グー・パー交換	5.00 (0.00)					
		グー・チョキ交換	3.78 (0.63)					
		チョキ・パー交換	3.56 (1.07)					
	鍵盤運指		-					
③ボールトレーニング	ボールにぎり	右手 20 回	4.78 (0.42)	4.56 (0.68)	0.0	0.0	55.6	88.9
		左手 20 回	4.78 (0.42)					
	両手投げ上げ		4.67 (0.67)					
	片手投げ上げ	右手 20 回	4.33 (0.67)					
		左手 20 回	3.78 (0.79)					
	ボールパス	ノーバウンド	4.78 (0.42)					
		ワンバウンド	4.33 (0.67)					
	両手ドリブル		5.00 (0.00)					
	片手ドリブル	右手 20 回	4.56 (0.50)					
		左手 20 回	4.11 (0.74)					
④スティックトレーニング	バランス	右手測定 (秒)	-	4.22 (0.63)	0.0	11.1	44.4	66.7
		左手測定 (秒)	-					
		拍手 (3 × 20 回)	3.88 (0.60)					
	スティックロード		3.25 (0.97)					
⑤ペンシルドライブ			4.22 (0.79)	5.00 (0.00)	44.4	0.0	22.2	44.4
⑥ベグボード			3.78 (1.13)	4.44 (0.87)	33.3	0.0	22.2	66.7
⑦お話ししよう			3.50 (0.71)	4.33 (0.47)	11.1	22.2	0.0	55.6
⑧紙風船づくり			3.50 (1.12)	4.33 (0.67)	0.0	11.1	44.4	55.6

⑤ペンシルドライブについては、手先・指先の感覚を養い、鉛筆を自由に動かせるようになることに役立つなどの効果があるのではないかと予想していた。通常学級での活用の可能性については、紙と鉛筆があれば簡単に実施できるので取り入れやすいとの意見が出された。実施時間については、学級活動と回答した教員が最も多く、授業前や授業のはじめで実施することで意識してできることや、他の人と見くらべる活動が入るので、ある程度の人数がいる方が良く考えている教員が多かった。

⑥ベグボードについては、板書をノートに書き写す力を付けるのに役立つなどの効果があるのではないかと予想していた。通常学級での活用の可能性については、短時間で簡単に実施できるので取り入れやすいとの意見が出された。実施時間については、学級活動と回答した教員が最も多く、自立活動の中で取り組んだ

り、大会を開催しても良いなど、ある程度まとまった時間でじっくりと取り組む方が良いと考えている教員が多かった。

⑦お話ししようについては、コミュニケーション能力の育成や文章の構合力、論理的な話し方の訓練になるなどの効果があるのではないかと予想していた。通常学級での活用の可能性については、準備に時間がかからず手軽に導入できそうという意見が出された。実施時間については、学級活動と回答した教員が多く、他の人の答える様子も見せたいや、学級活動だけでなく通常の授業の中に組み込んで実施したいなどと考えている教員が多かった。

⑧紙風船づくりについては、一人でできないことを知るとことや、友達と協力することの大切さを学ぶのに役立つなどの効果があるのではないかと予想していた。通常学級での活用の可能性については、学級全体で力を合わせて取り組める内容であることなどの意見が出された。実施時間については、時間がかかるため、学級活動の中で実施した方が良いと考えている教員が最も多かったが、器用な児童や少人数で実施するのであれば、昼休みにゲーム感覚で実施するのも良いと考えている教員も多いことがわかった。

教員研修で実施した8つの学習プログラムの内容に関する理解度の変化を表7に示す。ほとんどの教員が、通級指導教室で実施している学習プログラムの内容を知らないという実態があったが、本教員研修の前後の理解度についてt検定を実施したところ、全ての学習プログラム内容について1%水準の有意差が認められた。したがって、学習プログラム実施後には理解度が高まったと言える。また、研修終了時に実施した「通常学級の児童の役に立つと思いますか」(5件法)という質問項目に対する回答は、各学習プログラムとも4.20以上の高い平均となった。この結果により、研修に参加した教員は、通級指導教室での学習プログラムを実際に経験した上で、これらの学習プログラムが通常学級の児童の役に立つと考えたことが明らかとなった。

表7 各学習プログラムに関する事前調査・事後調査結果

(n = 9)	学習プログラムの内容に関する理解度						通常学級の児童の役に立つか	
	事前調査		事後調査		t値	有意差 (** p<.01)	事後調査	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差			平均	標準偏差
①ビジョントレーニング(眼球運動)	2.44	1.64	5.00	0.00	4.41	**	4.78	0.42
②フィンガートレーニング	1.89	1.45	5.00	0.00	6.07	**	4.70	0.00
③ボールトレーニング	1.89	1.45	5.00	0.00	6.07	**	4.50	0.47
④スティックトレーニング	2.11	1.59	5.00	0.00	5.12	**	4.40	0.50
⑤ペンシルドライブ	1.78	1.47	5.00	0.00	6.18	**	5.00	0.00
⑥ペグボード	1.89	1.45	4.89	0.31	6.00	**	5.00	0.00
⑦お話ししよう	1.56	1.26	4.56	0.50	7.35	**	4.56	0.68
⑧紙風船づくり	2.56	1.42	4.78	0.42	4.78	**	4.22	0.63

3. 小学6年生を対象にした通常学級における実践

3.1 通常学級における実践の目的と概要

2017年8月29日と31日にS県内の市立小学校6年生A組(37名)を対象に、45分間を利用して、通級指導教室で実施している学習プログラムのうち、⑧紙風船づくりと④スティックトレーニングの中のスティックロードを実施することとした。この2つの学習プログラムは、通級指導教室の中で、子どもの反応が、相手を意識したり、相手を気遣ったり、「手伝って」、「教えて」と言えるようになる学習プログラムであり、集団力や仲間意識を高めるのに効果的な学習プログラムである。対象学級には、教員が『気になる』と感じる児童が6名おり、6年生は2学期に修学旅行や校内音楽会など、集団力が必要となる行事があるため、教員としては最高学年なので良い活動になるようにしたいというねらいから、⑧紙風船づくりと④スティックロードを実施することで、集団適応力を高め、学級の人間関係の修復と高い協力体制を再構築することを目

的とした。

3.2 通常学級における実践の内容

⑧紙風船づくりは、まず非利き手（利き手と反対の手）だけを使って片手で折り紙を折り、紙風船を作成する。次に、隣の人と協力して紙風船を作成する。さらに、大きな紙を使って班で巨大な紙風船を作成し遊ぶというものである。それぞれが終了した時点で、児童に感想を書かせた。また全て終了後に、楽しかったか、またやってみたいかについて、それぞれ5件法で尋ねた。④スティックロードは、2本のスティックを対面して両手で持ち、そのスティックでつくった「ロード」の上に4種類のボールを転がし、途中落とさず往復させるものである。まず隣の人と練習し、次に班で遊ばせ、さらに机の列単位でも遊ばせた。最後に学級全員で二重の円を作り、4箇所から同時にスタートさせて楽しむということを実施した。それぞれが終了した時点で、児童に感想を書かせた。また全ての終了後に、楽しかったか、またやってみたいかについて、それぞれ5件法で尋ねた。

3.3 通常学級における実践の結果と考察

⑧紙風船づくりについて、非利き手だけを使って片手で折り紙を折り、紙風船を作成した時の感想、隣の人と協力して紙風船を作成した時の感想、大きな紙を使って班で巨大な紙風船を作成して遊んだ時の感想、および紙風船づくり全体を通しての感想について、児童が記した原文そのものをユーザーローカル社のテキストマイニングツール¹¹⁾を用いてテキストマイニングし、そのデータをもとに、データ可視化アプリケーション E2D3¹²⁾を用いてワードクラウドを作成した。その結果を図1、図2に示す。

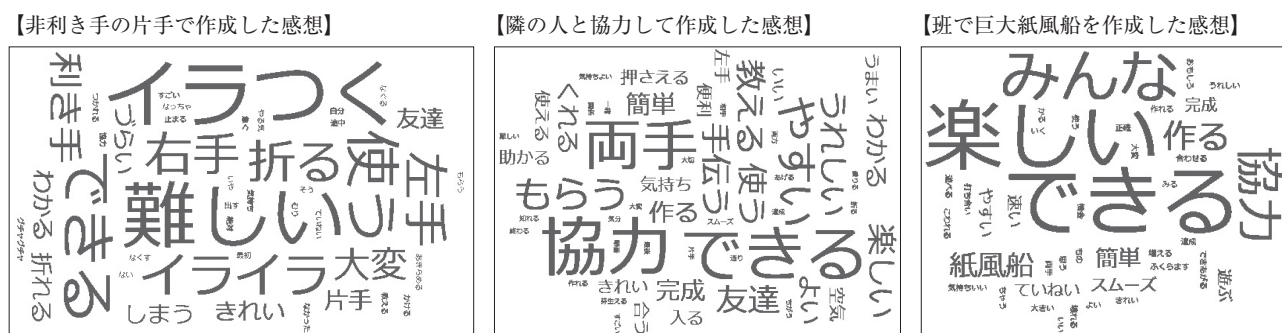


図1 紙風船づくりにおける各過程に関する感想のワードクラウド

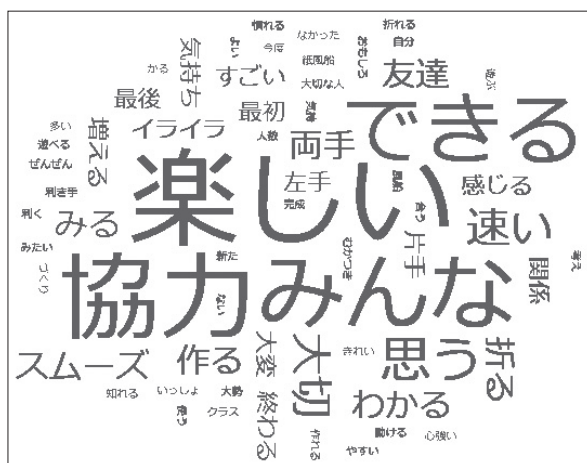


図2 紙風船づくり全体を通しての感想のワードクラウド

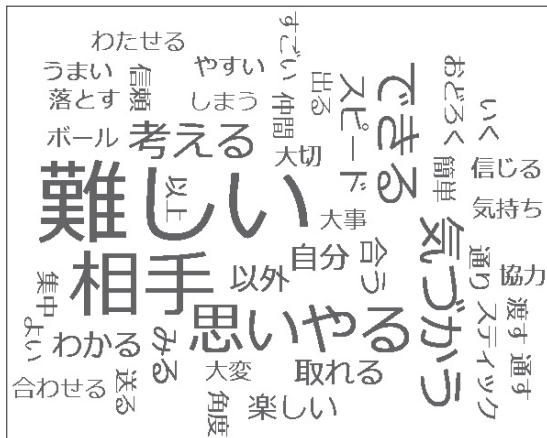
非利き手の片手で作成した感想は、「イラつく」、「難しい」、「イライラ」などのネガティブな言葉が目立ち、児童は苦戦を強いられていることがわかる。隣の人と協力して作成した感想は、「協力」、「できる」、「両手」などの言葉が目立ち、「手伝う」、「うれしい」などの言葉もみられる。両手を使うことができ、友達と協力することで作成したことがうかがえる。

班で巨大な紙風船を作成した感想は、「楽しい」、「できる」、「みんな」、「協力」などの言葉が目立ち、みんなで協力して楽しくできたことがわかる。全体を通しての感想としても、「楽しい」、「協力」、「みんな」、「できる」など、班で巨大な紙風船を作成した感想と同様の言葉が多く使われており、みんなで協力して楽しくできたことがわかるほか、「友達」、「大切」などの言葉もみられ、友達の大切さにも気づいたのではないかと考えられる。

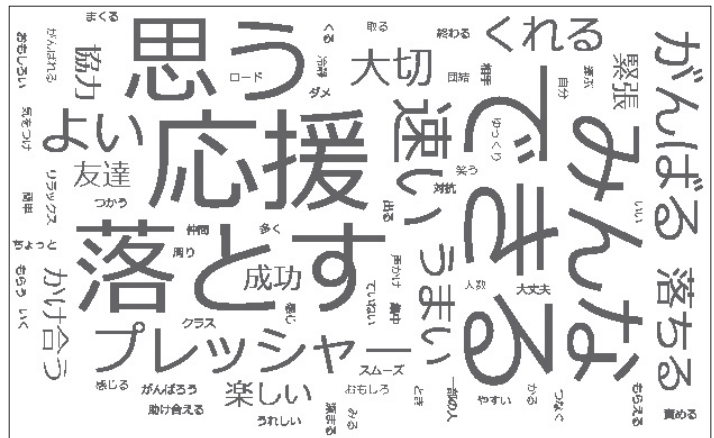
④スティックロードについて、隣の人と練習した時の感想、班で遊んだ時の感想、列単位で遊んだ時の感想、学級全体で遊んだ時の感想、およびスティックロード全体を通しての感想について、児童が記した原文そのものをテキストマイニングし、ワードクラウドを作成した。その結果を図3、図4に示す。

隣の人と練習した時の感想は、「難しい」、「相手」、「思いやる」、「気づかう」などの言葉が目立ち、スティックロードの難しさとともに、相手を気づかったり、思いやったりすることで、スティックロードが上手にできるようになることに気付いていると考えられる。班で遊んだ時の感想は、「応援」、「落とす」、「できる」、「思う」、「みんな」などの言葉が目立ち、自分の出番ではない時に、班のみんなを応援していることがうかがえる。

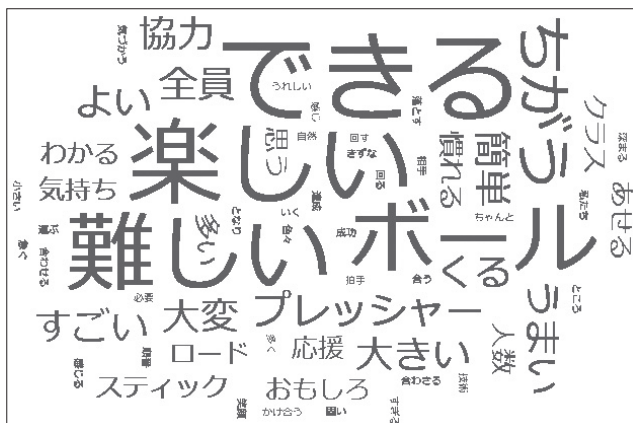
【隣の人と練習した感想】



【班で遊んだ感想】



【列単位で遊んだ感想】



【学級全員で遊んだ感想】

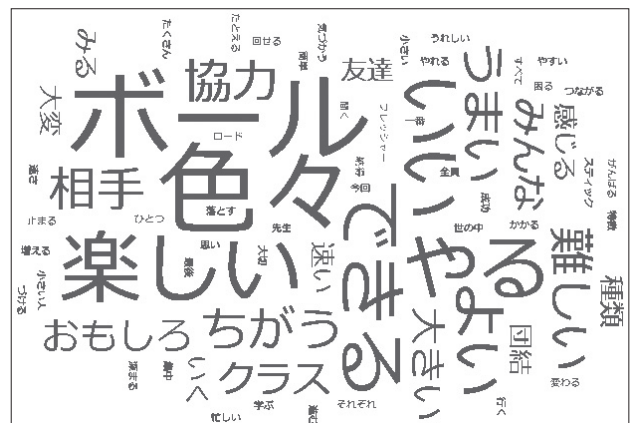


図3 スティックロードにおける各過程に関する感想のワードクラウド

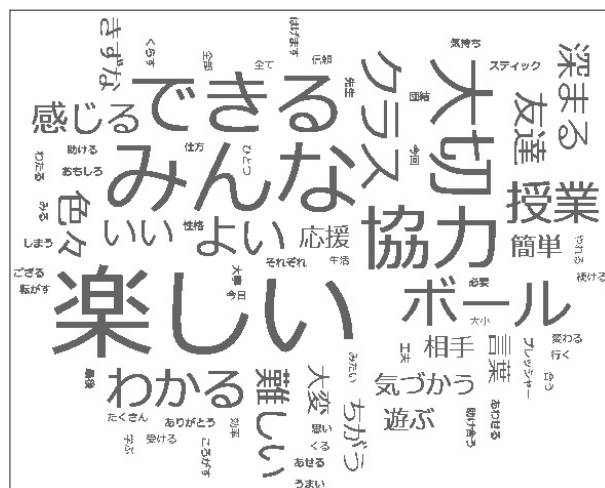


図4 スティックロード全体を通しての感想のワードクラウド

また、「プレッシャー」という言葉もあり、自分が落とすわけにはいかないというプレッシャーを感じているのではないかと考えられる。列単位で遊んだ時の感想および学級全体で遊んだ時の感想は、「楽しい」、「できる」、「難しい」、「ボール」や「ちがう」、「色々」という言葉が目立ち、違うボールが来た時の難しさを感じながらも、楽しく遊んでいる様子がうかがえる。スティックロード全体を通しての感想は、「楽しい」、「みんな」、「できる」、「協力」、「大切」、「クラス」などの言葉が目立ち、クラスみんなで楽しみながら、協力することの大切さを感じ取ったのではないかと考えられる。

⑧紙風船づくり、および④スティックロードが終了した時点で、楽しかったか、またやってみたいかについて、それぞれ5件法で尋ねた。その結果を表8に示す。楽しかったかという質問に対しては、⑧紙風船づくりが平均4.37、④スティックロードが平均4.74だった。またやってみたいかという質問に対しては、⑧紙風船づくりが平均4.20、④スティックロードが平均4.46だった。この結果から、どちらの学習プログラムも通常学級の児童に受け入れられたことが示された。また、どちらかと言えば⑧紙風船づくりよりも④スティックロードの方が楽しく、またやってみたいと思われたこともわかった。

表8 各学習プログラムに対する評価

(n = 37)	⑧紙風船づくり		④スティックロード	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
楽しかったか	4.37	1.17	4.74	0.61
またやってみたいか	4.20	1.21	4.46	0.85

3.4 実践後の学級の様子

対象学級は、その後、修学旅行などの集団力が必要となる行事があったが、教員が『気になる』と感じる児童6名についても、以前よりは気になる行動をとることが少なくなり、全体として比較的良い活動を実施することができた。その後も継続的に観察しているが、自然発生的に個々の心の変容として、仲間を大切にしようとする意識が高まったことが感じられる。また、会話や声掛けなどが以前よりも増えている様子がうかがえる。このようなことは、通級指導教室での学習プログラムを通常学級の学級レクとして実施した結果であると考えられる。今後は個々が持っているそれらの意識を生かし、通級指導教室での学習プログラムの継続使用や、教員の働きかけなどにより横断的なつながりを広め、学級集団としての集団力を高め、学級の人間関係の修復と高い協力体制を再構築していきたいと考えている。

4. おわりに

以上、本研究では、通常学級に在籍する知的発達に遅れはないものの発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応を目的とし、通級指導教室で取り組んでいる学習プログラムを学級担任に紹介した上で、その中から学級内の該当する児童に効果的なプログラムを学級レクに活用することで、集団適応力を高めることが可能になると考え、その実践を行い、効果を検証した。以下にその結果をまとめる。

- ①ほとんどの教員が、通級指導教室で実施している学習プログラムの内容を知らないという実態が示されたが、教員研修を実施したところ、全ての学習プログラムの内容に関する理解度が優位に上昇した。
- ②ビジョントレーニング（眼球運動）、フィンガートレーニング、ボールトレーニング、スティックトレーニング、ペンシルドライブ、ペグボード、お話ししよう、紙風船づくりの8つの学習プログラムを教員に体験してもらったところ、全ての学習プログラムが通常学級でも役に立つと評価されたことが示された。
- ③小学6年生の通常学級にて、紙風船づくりを実施したところ、みんなで協力して楽しく実施でき、その活動を通して友達の大切さにも気づいたことが示された。
- ④小学6年生の通常学級にて、スティックロードを実施したところ、違うボールが来た時の難しさを感じながらも、クラスみんなで楽しみながら、協力することの大切さを感じ取ったことが示された。
- ⑤紙風船づくりとスティックロードの学習プログラムが、小学6年生の通常学級の児童に受け入れられたことが示された。
- ⑥小学6年生の通常学級の児童は、どちらかと言えば紙風船づくりよりもスティックロードの方が楽しく、またやってみたいと思ったことが示された。
- ⑦対象学級のその後の様子から、通級指導教室での学習プログラムを通常学級の学級レクとして実施することで、自然発生的に個々の心の変容として、仲間を大切にしようとする意識が高まり、会話や声掛けなどが以前よりも増えたことが示された。

これらの結果により、本研究では、通級指導教室で取り組んでいる学習プログラムを体験した教員が、これらの学習プログラムを学級レクに活用できると考えたことが示された。また、通常学級に在籍する知的発達に遅れはないものの発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応に役立つ可能性が示された。このことから、通級指導教室での学習プログラムを通常学級の学級レクとして継続的に実施することで、支援的な学級を構築することが出来るものと考えられる。

授業実践で実施した紙風船づくりとスティックロードを、通級指導教室に通っている児童1名とその保護者（母親）にペア学習として体験してもらった。その保護者に後日、この取り組みについての感想やその後の変化について尋ねたところ、紙風船づくりについては、「親子で紙風船を作るのは、お互いに苦手な部分を助け合いながら取り組んだので、日常でもお互いに協力し合えるようになった」という意見が挙げられた。また、スティックロードについては、「スティックロードは子どもと取り組むので、相手に対する気づかいや思いやり等も育まれ、子どもとコミュニケーションが取れるため、関係を再構築するのに非常に役立った」との意見が得られた。通級指導教室での学習プログラムを体験しての感想としては、「子どもが取り組んでいるトレーニングを実際に自分でやってみると、かなりの集中力を必要とするし、難しいというのが実感できる」とのことだった。その後の変化については、「親子間でコミュニケーション不足で会話もほとんどない状態だったが、お互いに笑顔で取り組めるので、見るだけではなく、ぜひ保護者も参加すると良いと思う。楽しいし、気持ちや考え方が変わった」との意見が得られた。このように、通級指導教室での学習プログラムは、通級指導教室に通う児童とその保護者とのコミュニケーション不足を補い、児童と保護者の人間関係を改善することに役立つことも示唆された。

今後は、継続して通級指導教室での学習プログラムを通常学級の学級レクとして実施することで、教員が『気になる』と感じる児童がどのように変化していくかを観察していきたいと考えている。また、個々が持っている仲間を大切にしようとする意識を生かし、教員の働きかけなどにより横断的なつながりを広め、学級

集団としての集団力を高め、学級の人間関係の修復と高い協力体制を再構築していきたいと考えている。さらに、他の学級や他の学校にも同様の取り組みを普及させ、長期的な視点で、効果がどの程度あるのかを検証していきたいと考えている。

謝辞

本研究を実施するにあたり、希望研修の運営および参加された先生方、通級指導教室に在籍する児童や保護者の皆様、通常学級における実践対象となった児童の皆様、ふじみ野市教育委員会・ふじみ野市立東台小学校の教職員の皆様には、調査をはじめ様々な面でご協力いただきました。また、論文執筆にあたり、千葉大学フロンティア医工学センターの川村和也先生には貴重なご意見をいただきました。ここに記して感謝の意とさせていただきます。

参考文献

- 1) 文部科学省・初等中等教育分科会, “共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)”, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm, (参照 2017.10.31)
- 2) 埼玉県教育局, “特別支援教育の現状と課題”, 通級担当初任者研修資料, 2015, pp.9
- 3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, “通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について”, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf, (参照 2017-10-31)
- 4) 榊原洋一, “日本のインクルーシブ教育は本物か?”, お茶の水女子大学子ども学研究紀要, Vol.5, 2017, pp.1-6
- 5) 小島秀治, “インクルーシブ教育システムの構築を目指した交流および共同学習の推進”, 明治大学教育会紀要, 第9巻, 2017, pp.49-54
- 6) 圓城寺佐知子・高橋望・竹林地毅・権藤敦子・寺内大輔, “多様性と協働を保障する授業の開発: インクルーシブな視点による音楽活動を中心に”, 広島大学学部・附属学校共同研究紀要, 第45号, 2017, pp.135-145
- 7) 伊藤基晴・伊藤大河・山本利一, “小学校通級指導教室に通う児童の社会適応力を育てる教育実践: 相互性のあるコミュニケーション能力の向上を目指して”, 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要, 第15号, 2016, pp.1-8
- 8) 伊藤基晴・伊藤大河・山本利一, “小学校通級指導教室に通う児童の会話力を育てる教育実践: 音声認識と3Dキャラクターを用いたバーチャル会話トレーニング”, 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要, 第16号, 2017, pp.9-15
- 9) 「昨年度いじめ 倍増の9092件 国調査前回比 基準の明確化浸透」, 『朝日新聞』朝刊, 2017-10-27, 13版, 埼玉西部面
- 10) 「文科省: 小学生暴力最多 10年で6倍 感情抑えられず」, 『毎日新聞』デジタル版, 2017-10-26, <https://mainichi.jp/articles/20171027/k00/00m/040/139000c>, (参照 2017-10-31)
- 11) 株式会社ユーザーローカル, テキストマイニングツール, <https://textmining.userlocal.jp/>, (参照 2017-10-31)
- 12) E2D3 - Data Visualization for All, <http://e2d3.org/ja/>, (参照 2017-10-31)